

# Abertura do Colóquio:

## Algumas reflexões acerca de “Psicologia e Educação”

*Em primeiro lugar quero agradecer a presença de todos, não só daqueles que tiverem a motivação para participar neste Colóquio, mas também daqueles que o ajudaram a construir, assegurando organização de ateliers, ou transmitindo sob forma de conferência as ideias e as práticas nas quais estão mais directamente envolvidos.*

*Para além dos docentes do ISPA que se empenharam nestas actividades, quero também assinalar a colaboração de alguns profissionais que, nos ateliers, nos darão conhecimento das suas perspectivas, neste caso bastante centradas em redor da sua prática quotidiana.*

*Quero também manifestar, em nome do ISPA, o prazer que temos na participação neste Colóquio, da Dr.<sup>a</sup> Elisete Alves, chefe de Divisão da Orientação Educativa do Ministério da Educação, das Professoras Isabel Faria e Raquel Delgado Martins da Faculdade de Letras de Lisboa e do Prof. Joaquim Bairrão, cuja acção no campo da Psicologia Educacional todos conhecem.*

*Finalmente, quero expressar o grande agrado que sempre temos em acolher os nossos amigos estrangeiros — os Professores Tonucci, Vergnaud, Piolat e Entwistle, e, claro, esses particulares amigos desta instituição que são os Professores P. Robinson, J.-P. Bronckart e M. Gilly.*

*Cumpridas estas formalidades — que, por serem formalidades, não deixam de ter importância — ocuparei alguns minutos para explicitar um pouco o enquadramento deste Colóquio, quer na vida do ISPA, quer nas perspectivas emergentes em Psicologia da Educação e na sua História.*

### I

*Para falar de História, é conveniente falar das origens — já que é nas origens, ou nas fantasias das origens, que muito se joga.*

*O interesse sistemático por problemáticas educacionais tem dois momentos originários bastante diferenciados:*

- um que mergulha as suas raízes na Filosofia, nomeadamente Enciclopedista, e é ilustrada por diversas figuras das quais a mais proeminente é Rousseau (cujas Confissões mostram as origens internas da sua atitude pedagógica explicitada noutros trabalhos).*
- outra que diz respeito à intervenção sobre crianças deficientes, sobretudo deficientes sensoriais com desorganizações secundárias dos processos cognitivos, afectivos e sociais.*

*A primeira está na raiz da Preocupação Pedagógica moderna com a Educação em geral e com as condições humanas, sociais, institucionais e ideológicas para ajudar a construir, pela acção educativa, indivíduos com um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.*

*A segunda, que se sistematiza sobretudo a partir dos trabalhos de Itard, é ilustrada secundariamente por autores que, na maior parte dos casos, são psiquiatras, interessados na recuperação parcial de deficientes mentais profundos, normalmente com polideficiências orgânicas e sensoriais associadas.*

*Aquilo que a reflexão e a prática psicopedagógica e psicológica aplicada à Educação foram até há relativamente pouco tempo — e talvez seja em alguns casos — liga-se a esta dupla origem, médica e filosófica.*

*De um lado, uma reflexão e uma prática cada vez mais preocupadas com a dimensão sócio-educativa e institucional, com a formação dos agentes educativos, e a recusa da segregação das crianças classicamente chamadas «crianças anormais».*

*Do outro lado, uma prática e uma teoria onde os modelos de diagnóstico herdados da Psiquiatria iam imperando, em múltiplas formas, e onde a acção segregativa era dominante.*

*Este fenómeno, como é lógico, acentuou-se com a escolarização obrigatória em todos os países da Europa e na América — mas não se pode ignorar que foi mais uma vez em França que ela se expressou com clareza paradigmática.*

*Binet está ligado não só à construção da primeira escala sistemática de avaliação da assim chamada inteligência, mas também a um processo de reorganização educativa — que primeiro representou, ao que parece, um progresso, e depois rapidamente se transformou em obstáculo à mudança das respostas dos sistemas escolares.*

*Citarei Binet para que se compreenda quanto de mistificador está ligado a alguns comentários da sua obra teórica e prática, nomeadamente em França.*

*Diz ele: «um grande número [de crianças] está atingido de debilidade mental; não sendo completamente ininteligentes, não são suficientemente dotadas para beneficiar de um trabalho comum com as normais... Muitas destas crianças são instáveis, têm o carácter irritável, o corpo sempre em*

*movimento, são refractárias à disciplina ordinária, tornam-se uma causa constante de perturbações e incómodos para o professor e para os colegas [...]*»

*Mas estas crianças, acrescenta Binet, não devem ser enviadas para o Hospital, não devem ser entregues à acção devastadora do internamento asilar: «[...] estas crianças anormais não estão suficientemente atingidas para merecerem o internamento [...] têm uma inteligência suficiente para frequentarem uma escola. Aquilo de que necessitam é de uma instrução particular adaptada à sua forma de inteligência, e esta instrução só lhes pode ser dada de maneira metódica e completa em classes suficientemente pouco numerosas para permitir um ensino individual» (A. Binet, Th. Simon, Les Enfants Anormaux, 1907).*

*Se cito Binet é porque ele é, sem dúvida, o mais perfeito representante desta corrente de pensamento a nível da Europa.*

*Vê-se, portanto, que há um progresso com Binet: a criação de uma opção não alienista, e a organização de classe que deveriam adaptar os seus programas às capacidades das crianças anormais; contudo, este progresso rapidamente se perverteu.*

*Perverteu-se porque a sua independência face ao alienismo foi momentânea, uma vez que o corpo médico imediatamente investiu esse novo sector: o dos débeis e do respectivo ensino paralelo, e nele se apropriou de grande parte do poder de decisão, reintroduzindo as problemáticas do diagnóstico/prognóstico, tornando possível a manutenção de rotinas na acção reeducativa, e acentuando a importância da construção de técnicas de despiste/diagnóstico, no fundo inúteis na ausência de programas educativos adequados.*

*Mas perverteu-se também porque rapidamente as classes especiais se transformaram em depósitos de crianças cujo fracasso escolar nada tinha a ver com níveis intelectuais, antes com determinismos culturais e porque o trabalho da Psicologia aplicada à Educação acabou por se confundir com a administração de técnicas de diagnósticos inúteis para os agentes de educação que secundariamente recebiam as crianças.*

*Perverteu-se, ainda, porque tornou possível essa catástrofe ideológica e técnica que consistiu, durante décadas, em transformar o insucesso escolar em expressão de patologias individuais, nomeadamente deficitárias, quando, na verdade, como hoje se sabe, o que está essencialmente em causa é a dinâmica mais geral dos sistemas escolares e do sistema social envolvente.*

*Configuram-se assim duas primeiras concepções da intervenção educativa:*

- uma que acentua as componentes sociais e institucionais da Educação e que culmina com a obra de Freinet e sucessores;*
- outra que se sistematiza na construção de classes especiais — na concepção de uma intervenção meramente individual e centrada no despiste/diagnóstico, e cujo momento central é a acção de Binet e a sua difusão.*

*Evidentemente, estas duas linhas e as suas heranças subsistem na realidade actual, e por isso não é por simples curiosidade histórica que a elas me refiro.*

*Mas uma terceira componente, de origem sobretudo americana, veio acrescentar-se às duas linhas de pensamento e de acção anteriores.*

*Tratava-se, neste caso, de analisar e melhorar as condições concretas em que se realizaram as aprendizagens escolares.*

*No entanto, se este objectivo geral é evidentemente do maior interesse, a verdade é que outros sub-objectivos acabaram por parasitar o primeiro, levantando obstáculos à sua prossecução.*

*Entre esses sub-objectivos, ou formas concretas de operacionalizar um objectivo geral, podem-se destacar:*

- a aplicação estrita de teorias da aprendizagem construídas em laboratório a situações de aprendizagem escolar;*
- a preocupação excessiva com melhorias de habilidades escolares específicas e técnicas de ensino;*
- a falta de interesse pela descoberta de princípios mais gerais capazes de afectar positivamente a aprendizagem e o ensino na sala de aula em qualquer assunto;*
- a excessiva meticulosidade e preocupação em detectar deficiências no planeamento da investigação aplicada à Educação mantendo como ponto de referência as metodologias experimentais ou quase experimentais da Psicologia Fundamental.*

*É claro que tais opções teóricas e práticas levaram ao descrédito, durante algum tempo, da intervenção psicológica na Educação, e, por via disso, à retirada dos psicólogos das salas de aula em diversos locais. Além disso, durante esse tempo, não se verificaram sequer avanços significativos na compreensão dos processos de aprendizagem em situação pedagógica.*

*De facto, partir para a realidade viva que é a Escola, armado de teorias da aprendizagem fabricadas em laboratório, e com metodologias úteis em investigações estritamente experimentais ou quase experimentais mas inadaptadas à realidade móvel e multifacetada que é a sala de aula, era condenar ao fracasso a intervenção psicológica na Educação.*

*E essa intervenção, nesses moldes, fracassou.*

*Tal como veio a fracassar, posteriormente, a intervenção psicológica essencialmente organizada em redor dos conceitos de défice cultural e de défice linguístico e de noção de compensação.*

*Queria ainda sublinhar outra das limitações desta forma clássica de conceber a Psicologia aplicada à Educação: o empolamento, porventura distorcido, das problemáticas da aprendizagem num sentido muito limitado.*

*Reduzir a criança, ou mesmo os animais, a sujeitos passivos de modificação comportamental, no sentido das mais modernas «Token economies» é hoje quase absurdo, sobretudo depois dos clássicos estudos de Bruner, das*

*contribuições clássicas de Harlow, das ideias organizacionais clássicas de Maslow, ou mesmo dos estudos etológicos.*

*O sujeito psicológico é um ser essencialmente activo — como resulta de todos os modelos de processamento de informação construídos pela Psicologia Cognitiva.*

*Pensar que a Psicologia, ou o psicólogo, pode, por si só, programar modificações comportamentais estáveis, de sujeitos individuais, grupos ou comunidades, é uma ideia que apeteceria qualificar de manipulatória se não fosse já suficiente qualificá-la de ingénua.*

*De bem pouco interesse, aliás, seria a Psicologia Educacional para os educadores, para os educandos, para a Educação, se ainda se limitasse a diagnosticar indivíduos, ou a procurar treiná-los de acordo com os paradigmas clássicos das teorias da aprendizagem.*

*Pelo contrário, assiste-se hoje à emergência de um novo paradigma, que, em primeiro lugar, procura assimilar e integrar a primeira componente teórica e prática que referi: a da dimensão sócio-institucional da acção educativa; e que, em segundo lugar, procura realizar a integração dos vários «tópicos» da Psicologia cognitiva, desenvolvimental e social, estudados na situação real que é a sala de aula.*

*Não se trata já de ir aplicar aos contextos educativos ideias ou teorias geradas em situações laboratoriais ou estritamente experimentais; não se trata já de descobrir leis de aprendizagem, mas de perceber quais são as propriedades dos processos cognitivos que se podem relacionar com mudanças cognitivas estáveis, integrativas e com significado social; trata-se de compreender, e de generalização às diversas situações, que há vários meios de atingir os mesmos resultados e não um único, ou seja, que a característica básica das estratégias cognitivas é a maleabilidade. Mas trata-se também de perceber quais os efeitos educativos do facto de nos contextos escolares não se confrontarem apenas indivíduos, mas também linguagens, atitudes, representações, culturas.*

*Ignorar esta dimensão essencialmente social e cultural da acção educativa, assim como ignorar quais são os seus efeitos concretos no plano psicológico e psico-sociológico é levantar dificuldades de grande peso à intervenção psicológica na Educação.*

*É por isso que convém sublinhar que a ideia de que um dos problemas centrais da Educação reside em erros de orientação vocacional ou profissional é introduzir mais uma dupla mistificação na potencial acção da Psicologia aplicada à Educação, mistificação derivada de duas ideias mistificadoras:*

*— a ideia de que há possibilidade de escolha — e que, por isso, cada um deve estar no seu lugar consoante o seu mérito e vocação. Ora é uma evidência, que não necessita investigação adicional, que não há possibilidade de escolha, a não ser no que respeita a uma percentagem ínfima da população escolar. (E não é porque somos pobres.*

*O mesmo fenómeno de serem os mesmos a ocupar as mesmas fileiras do sistema escolar verifica-se vincadamente num país tão rico como a Suíça, conforme foi demonstrado pelo extensíssimo estudo de Bain);*

- a segunda ideia mistificadora é a de que, se os utentes do sistema fossem bem orientados vocacionalmente, parte dos problemas deixaria de existir.

Subsistir a segregação a partir da «análise de capacidades» pela segregação a partir da «análise de vocações» não muda nada, e, no máximo, apenas põe uma camada de verniz por cima da realidade que são os sistemas escolares actuais.

*Em Educação, as problemáticas só secundariamente, ou terciariamente, podem ser individuais. Na base, elas são sociais e psico-sociais.*

*E acrescente-se que esta dimensão social não se restringe ao grupo-classe nem aos respectivos subgrupos. Ela envolve também a esfera comunitária, de tal forma que é legítimo dizer que não é já possível programar qualquer acção sócio-educativa sem uma componente fundamentalmente comunitária. É, de resto, este o eixo central da actual Psicologia Ecológica da Educação.*

*E também aqui há mudança de paradigma. Classicamente, a intervenção na comunidade era entendida como um conjunto organizado de «explicações» ou sessões de treino que os psicólogos ou os «interventores sociais» ministravam aos indivíduos no seu meio normal. Assim se concebiam certos aspectos daquilo que, de uma maneira excessivamente geral, se poderá chamar acção compensatória. Os resultados efectivos de tais programas foram mínimos ou nulos, e a razão mais global para isso reside no facto de terem reproduzido a violência simbólica que tinha gerado os males que pretendiam remediar.*

*As intervenções sócio-educativas e culturais nas comunidades falham muitas vezes, mas falham sobretudo se não partirem das necessidades efectivamente sentidas pelas comunidades, e se não obedecerem a programas originados, discutidos, negociados e acordados com as próprias comunidades.*

*Finalmente, e ainda no campo destas modificações paradigmáticas da Psicologia Educacional, deve acrescentar-se que a centração na criança tende a ser modalizada; a Psicologia Educacional não deixará de se ressentir da emergência de uma «life-span Psychology», em que a idade deixa de ser uma variável restritiva — quer porque a criança vive em meios compostos por adultos ou jovens que a acção educativa, mesmo quando tem por objecto a criança, não pode ignorar; quer porque a Educação é um processo permanente e não um momento na «história da vida» dos indivíduos. Parece certo, por exemplo, que a problemática da Formação de Adultos virá a ter (nos casos em que ainda não tem) uma perspectiva enformadora de tipo educacional, bem diferente daquela que caracteriza a Psicologia de Empresa tradicional.*



*Mudanças de enfoque em Psicologia Educacional como estas implicam, com certeza, mudanças nos próprios psicólogos e mudanças no seu processo de formação. Seria útil que as estratégias de intervenção que se gostaria de implementar fossem reproduzidas no processo de formação dos futuros intervenientes. É nisto, de resto, que, de uma maneira excessivamente sintética, consiste o princípio e a prática do isomorfismo pedagógico pelos quais, entre nós, S. Niza desde longa data se vem batendo.*



*Quanto às mudanças que os psicólogos talvez deversem gerir, para além daquelas que se situam no plano estritamente técnico, eu assinalaria*

- a necessidade de abdicar da ideologia de tutela que a nossa cultura e formação em muitos casos nos impôs, e de a questionar nos seus efeitos;*
- a necessidade de tomarmos uma consciência efectiva e não meramente formal da nossa própria exclusão, e de nos apercebermos de quais os efeitos dessa exclusão na nossa forma de lidar e nos representarmos outros excluídos;*
- a necessidade de não analisarmos os nossos processos de questionamento devido às exigências de uma prática quotidiana excessivamente absorvente, e sobretudo de não paralisarmos perante a típica questão-sintoma da resistência à mudança: «Então como é?» Ninguém sabe como é, não há respostas acabadas; só há ou pode haver um processo de autoformação co-operativa permanente, que não é, evidentemente, um momento mas um percurso.*

*Mas talvez a mudança mais importante que se perfila no horizonte dos psicólogos educacionais seja o abandono progressivo de uma posição de representante do Estado perante os «utentes» do sistema, e um progressivo posicionamento de implementador de mudanças e de agentes de formação negociada, de forma a que os «utentes» sejam cada vez mais capazes de se verem como sujeitos e não como vítimas passivas e impotentes.*

*Trabalhos em curso, com professores, em algumas instituições do nosso país, são disto também um exemplo. Trabalhos que, evidentemente, não consistem em ir dar «explicações de Psicologia», conforme tantas vezes é pedido, mas numa discussão/negociação/reorientação colegialmente assumida daquilo que na dinâmica sócio-educativa vai acontecendo.*



*Antes de terminar, quero fazer uma referência à investigação em Psicologia Educacional, já que a palavra investigação tem, entre nós, uma ressonância particular.*

*Primeiro, gostaria de sublinhar esta ideia de que a investigação é a atitude mais básica de qualquer ser humano, se não de qualquer organismo vivo dotado de um mínimo de complexidade e diferenciação.*

*Os meios envolventes mudam, e, por isso, torna-se sempre necessário experimentar estratégias alternativas de adaptação. Isso é investigação.*

*Neste sentido, todos os psicólogos fazem investigação, porque a isso são obrigados pelas solicitações do seu terreno de intervenção e por motivação intrínseca.*

*E, mais concretamente, todos os psicólogos no campo educativo investigam porque vêem quotidianamente crianças. E vêem, de facto, independentemente da questão de saber se é mais fácil ler Piaget ou ver a criança portuguesa.*

*O problema, portanto, a meu ver, não é o de saber se se investiga ou não, mas sim o de saber o que se investiga, para quê, a que necessidade se pretende responder, no quadro de que paradigmas de pesquisa.*

*Uma publicação de 1985, dum texto produzido em 1984, ao falar de investigação em Psicologia Educacional no nosso país, refere duas investigações viradas para programas de intervenção, um estudo epistemológico e nove investigações formais viradas para a construção e aferição de instrumentos psicométricos, às quais acrescenta outras, menos formais, com os mesmos objectivos.*

*Apesar desse texto não traduzir uma informação completa sobre o assunto, ele é revelador da extraordinária inconsistência que reside em afirmar que a psicologia escolar não serve para passar testes, ao mesmo tempo que a maioria das investigações assinaladas dizem respeito a testes psicométricos e outras escalas do mesmo tipo.*

*É natural que se verifique uma inflexão nesta tendência psicometrista da investigação psicológica em Portugal, e já é indício disso o facto de os mais sólidos programas em Psicologia Educacional serem programas de intervenção, perspectivas muito perto da dinâmica da investigação/acção.*

*Num país como Portugal, é de esperar que novos recursos sejam afectados a esse tipo de programas, uma vez que são aqueles que têm maior rendibilidade social.*

*É claro que não se pode nem deve excluir a investigação dita fundamental, embora seja necessário repensá-la profundamente.*

*Para terminar esta referência à investigação em Psicologia Educacional, parece-me evidente que um dos problemas centrais é o da coordenação dos vários programas e processos de investigação em curso.*

*Não existindo organismos eficazes que articulem os trabalhos em curso e que os avaliem, nem estruturas capazes de delinear prioridades nestas matérias — e de as delinear ao serviço do melhoramento da Acção Educativa e não ao serviço de simples estratégias de promoção pessoal ou institucional — enquanto isso não acontecer, é evidente que continuaremos a não saber o que fazem uns e outros, e, sobretudo, a não saber o que, neste campo, podemos esperar num futuro próximo.*



## II

*Quanto ao enquadramento institucional deste Colóquio, serei muito breve:*

*— Ele está na continuidade de diversas acções de formação mais restritas (seminários, cursos, uma pós-graduação em colaboração com a Universidade de Bristol, etc.), acções que já existem há bastante tempo.*

*— É possível dada a proximidade entre as perspectivas que aqui se defendem, no campo da Psicologia Educacional, e daquelas que se vão forjando em diversas outras instituições nacionais e estrangeiras.*

*— É uma actividade simultânea do ISPA e do European Journal of Phsychology of Education, que se reproduzirá, com certeza, todos os anos, dado o facto de os membros da direcção da revista e outros do seu Conselho de Redacção se reunirem uma vez por ano, aqui, para programarem o ano seguinte desta publicação. Aproveitar-se-á sempre essa ocasião para iniciativas como esta que agora aqui nos reúne.*

FREDERICO PEREIRA

# CALL FOR PAPERS

## SECOND EUROPEAN CONFERENCE

## FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION

---

**TUBINGEN, F. R. of GERMANY**

**SEPTEMBER 19-22, 1987**

*Ver anúncio mais detalhado na pág. 66)*